

Digitales Lesen und Schreiben

Sieben Thesen und einige bildungsbezogene Vorschläge

Michael Rödel

Ludwig-Maximilians-Universität München
m.roedel@lmu.de; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-02-01>

EINGEREICHT 18 MAR 2024

ÜBERARBEITET 29 APR 2024

ANGENOMMEN 13 MAI 2024

Digitalität verändert das Lesen und Schreiben. Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Frage, wie wir in wissenschaftlicher und schulischer Perspektive auf diese Veränderungen reagieren sollen und welchen Herausforderungen wir uns stellen müssen. Er stellt Thesen zur Diskussion, die einerseits die Entwicklung des Lesens und Schreibens betreffen, sich andererseits auf die Funktionen des Lesens und Schreibens in Lernprozessen beziehen. Nach der Begründung der Thesen werden jeweils Konsequenzen für Bildungsprozesse analysiert bzw. Vorschläge für die Praxis der Lehre vorgestellt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Lesen, Schreiben, Digitalität, digitale Bildung

Einleitung : Lesen und Schreiben – Digitale Herausforderungen

Dieser Beitrag stellt im Nachgang des PHDL-Studentags „HoFo meets PHforscht“ zum Thema „Blended Learning“ sieben Thesen zur Diskussion, die das digitale Lesen und Schreiben für die Arbeit in Bildungsprozessen sowohl an Schulen als auch Hochschulen erschließen sollen.¹ Es ist nur natürlich, dass sich die Frage aufdrängt, ob ein so kurzer Beitrag den komplexen Tätigkeiten des Lesens und Schreibens (zumal aus der Perspektive der Digitalität) überhaupt gerecht werden kann. Mit Sicherheit ist das lediglich im Ansatz der Fall. Sinn eines solchen Textes kann immer nur sein, einen Ausgangspunkt für weiterführende Diskussionen, Reflexionen und Überlegungen zu bilden.

Sollte man denn angesichts dieser Komplexität *sowohl* das Lesen *als auch* das Schreiben in den Titel nehmen? Dafür gibt es ein überzeugendes Argument: Diese beiden Tätigkeiten, die als „grundlegende Kulturtechniken“ gelten, sind untrennbar miteinander verbunden. Ein Lesen ohne das Schreiben ist ebenso unvorstellbar wie ein Schreiben ohne das Lesen. In der Forschung werden Lesen und Schreiben daher gemeinsam in der Definition von Textkompetenz erfasst (vgl. auch Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017). Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008, S. 5) verstehen Textkompetenz als „individuelle Fähigkeit, Texte le-

¹ Ich danke zwei Gutachtenden sowie Lina Baus für hilfreiche Hinweise, von denen dieser Text profitiert hat.

sen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“. Portmann-Tselikas (2002, S. 14) expliziert weiters, Textkompetenz schließe gerade die Fähigkeit ein, „Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen“.

Digitale Veränderungen kleiden sich grundsätzlich ins Gewand der Disruptivität (ausführlich dazu Rödel, 2020, S. 35–38). Dass technische Innovationen das Lesen und Schreiben verändern, ist schon vor dem öffentlichen Release von ChatGPT 2022 Thema des Diskurses gewesen. Gesellschaftlich am deutlichsten sichtbar wird das an der Wirkmächtigkeit von Texten (im Sinne eines „weiten“ Textbegriffs, also meist in Form von Text-Bild oder Text-Film-Kombinationen) in den sogenannten sozialen Medien. Ein Beispiel liefert die „Lernreise“ zum Thema „Fake News“, die die deutsche Heinrich-Böll-Stiftung herausgegeben hat (2021, S. 9)²:



ABB. 1 Beispiel eines Facebook-Posts aus dem Jahr 2016

Um den Post verstehen zu können, muss die Bild-Text-Kombination entschlüsselt werden. Gleichzeitig wünschen wir uns, dass Rezipierende die Fähigkeit besitzen, den Gegenstand des Posts kritisch zu differenzieren. Die in der obigen Abbildung

² https://www.boell.de/sites/default/files/2021-09/Selbstbestimmt_im_Netz_Fake_News_01_Leitfaden.pdf,
Link zur Originalnachricht: <https://bit.ly/3yIXd9i>

eingebündelten Kommentare, die die Aussage des Postings konterkarieren, ordnet Facebook allerdings als nicht besonders „relevant“ ein, sie finden sich daher relativ weit unten in der Kommentarspalte. Um die in der Bild-Text-Kombination erhobenen Behauptungen kritisch einzuordnen, müssen Leserinnen und Leser also nicht nur grundsätzlich bereit sein, die Darstellung des Postings zu differenzieren, sondern darüber hinaus einerseits eine größere Menge von Kommentaren sichten und bewerten, andererseits auch an anderer Stelle recherchieren können, um diese Aussagen zu verifizieren. Es steht außer Frage, dass wir das gerade im Schulunterricht einüben müssen.

Gleichzeitig ist es völlig schlüssig, aus diesem Beispiel die Frage abzuleiten, ob die herkömmliche Definition von Textkompetenz überhaupt noch sinnvoll ist: Schließlich sehen digitale Texte wie dieser erst einmal völlig anders aus als ein klassischer Zeitungstext der 1950er Jahre. Ausgehend von dieser Frage sollen zwei der folgenden Thesen zunächst allgemeinerer Natur sein, fünf weitere beziehen sich direkt auf die Praxis des Lesens und Schreibens an Schule und Hochschule. Ausblicke auf aktuelle Entwicklungen im digitalen Schreiben runden den Beitrag ab.

1. Es ist sinnvoll, das Konzept von Textkompetenz integrativ zu definieren

Mit Rückgriff auf die Ergebnisse der Lese- und Schreibforschung ist eher dafür zu plädieren, Textkompetenz und digitale Textkompetenz integrativ und nicht separat voneinander zu definieren. Maiwald (2023, S. 365) bezieht sich auf Schilcher und Wild (2018, S. 165) sowie Rosebrock und Nix (2020, S. 107), wenn er zum Ergebnis kommt, dass „digitale Textkompetenz indes nicht separat, sondern innerhalb einer umfassenden Lesekompetenz zu bestimmen“ wäre.

Henning Lobin hatte in seinem vielgelesenen „Engelbarts Traum“ (2014) einen Besuch in der New York Public Library genutzt, um zu illustrieren, wie die Digitalisierung das Lesen verändert hat. Auf einem Foto war zu erkennen, dass niemand im großen Lesesaal in einem Buch las, sondern alle Menschen ihre Augen auf einen Bildschirm gerichtet hatten. Feilke (2018, S. 46) griff die Erzählung Lobins auf und stellte die Frage, ob mit technologischen Innovationen „bisher für das Lesen und Schreiben von Texten notwendige Kompetenzen entbehrlich werden“:

Niemand im Lesesaal las in einem Buch. Aber alle lasen. Google nimmt den Lesern als Suchmaschine zwar Lesearbeit ab, übernimmt aber nicht das Lesen. Die organisierte Selektivität von Suchmaschinen kann das Lesen menschlicher Leser sehr viel effektiver machen. Es ist deshalb nicht weniger anspruchsvoll, was die Leserinnen und Leser dann können müssen. (Feilke, 2018, S. 46)

Die daraus abzuleitende These lautet zunächst: Die Praxis des Lesens wird mit den digitalen Veränderungen nicht durch eine neue Praxis abgelöst. Das Lesen verändert sich, es bleibt aber Lesen (ebd.). Mit der rasanten Entwicklung von Text-KI wie ChatGPT ist anzunehmen, dass sich die Schriftpraktiken grundsätzlich weiter verändern werden (Müller & Fürstenberg, 2023). Zu konstatieren ist aber auch, dass zwar in technologischer Hinsicht heute fast alles möglich erscheint, doch zum Beispiel die Notwendigkeit des Erwerbs von Lesekompetenz zurzeit nicht zur Disposition steht (zur Praxis des Schreibens in Zeiten von Text-KI siehe Rödel, 2023).

Die in der Einleitung zitierte Definition von Textkompetenz ist damit nicht obsolet, sie ist aber um die erhöhten Anforderungen digitaler Texte zu erweitern, wie sie z. B. Maiwald (2023, S. 365) im *Decodieren und Integrieren nicht-sprachlicher Informationen* oder in der *Prüfung und Reflexion von Faktizität und Glaubwürdigkeit* ausmacht.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Bildungsprozesse? Das bedeutet, dass wir uns in Bildungsprozessen gerade auch mit digitalen Texten beschäftigen müssen, die verschiedene Darstellungsmodi sprachlicher und nicht-sprachlicher Art miteinander kombinieren. Daraus folgt aber noch nicht, dass alle vertrauten „didaktischen Gattungen“ der Schule ad hoc zur Disposition stünden. In Rödel (2020, S. 108–112) ist zu sehen, dass klassische Zeitungsberichte durchaus Ähnlichkeiten zu online publizierten Nachrichten aufweisen, selbst in den sogenannten sozialen Medien. Die Beispiele zeigen, dass gerade mit dem Verfassen eines Berichts Textkompetenzen entwickelt werden können, die fürs digitale Lesen und Schreiben von entscheidender Bedeutung sind: Der Einstieg mit der abstrahierten, wesentlichen Information und die Entfaltung knapper, substantieller Handlungsschritte. Ähnliches gilt übrigens für die als angestaubt geltende Inhaltsangabe (vgl. 3. und 5.). Bericht oder Inhaltsangabe können also durchaus Textkompetenzen schulen, die anschlussfähig sind für die erhöhten Anforderungen digitaler Texte.

2. Digitalität steigert die für das Lesen zur Verfügung stehende Textmenge drastisch

Mit der Ausweitung der digitalen Kommunikationsmöglichkeiten in den vergangenen Jahrzehnten ging eine rasante Zunahme der Gesamtmenge geschriebener Texte einher. Gleichzeitig ist angesichts der aktuellen Entwicklungen um Text-KI kaum zu erwarten, dass sich diese Entwicklung verlangsamt. Sie ist einerseits darauf zurückzuführen, dass sich die Anzahl der produzierten Texte, zu der auch die Messenger-Kommunikation zu zählen ist, exponentiell vervielfacht hat. Aber auch der Umfang der produzierten Texte hat zugenommen. Man denke nur an die ungeheuren Textmengen, die in universitären Akkreditierungsverfahren oder schulischen Evaluierungsprozessen generiert werden. Exemplarisch vor Augen

führt uns das der Blick auf eine im politischen Geschäft besonders prominente Textsorte: So hat sich der Umfang der Koalitionsverträge bundesdeutscher Regierungen binnen zweier Jahrzehnte mehr als verdreifacht (vgl. Rödel 2020, S. 10–11). In Österreich übertrifft das Regierungsprogramm von 2020³ jenes von 2007⁴ zwar „nur“ um rund ein Drittel, was die Seitenzahl angeht. Berücksichtigt man aber die Schriftgröße, kommt man zum Ergebnis, dass das 2020er-Regierungsprogramm fast doppelt so umfangreich ist.

Wir könnten also daraus folgern, dass wir heutzutage sehr viel schreiben, aber nur einen verschwindend geringen Teil dieser riesigen Textmenge lesen und noch weniger durchdringen und verstehen können. Das gilt nicht nur für den von Messenger-Kommunikation und digitalen Plattformen geprägten Alltag der Schülerinnen und Schüler. Auch Erwachsene (wie zum Beispiel Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) haben es in Beruf und Privatleben mit immer mehr und immer umfangreicheren Texten zu tun, für die es an Lesezeit mangelt.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Bildungsprozesse? Wichtig erscheint auf dieser Grundlage vor allem die Antwort auf die Frage, *warum* im Bildungskontext gelesen und vor allem geschrieben wird. Texte können insofern nach ihrer Intention differenziert werden; hier scheint das epistemische Schreiben wichtig, das Bereiter (1980) einst als die höchste Stufe der Schreibkompetenz modellierte (vgl. auch 6.). Im Seminarkontext der Hochschule hat es eine besondere Bedeutung. Davon zu unterscheiden ist aber das kommunikative Schreiben – in diesem Fall schreiben wir, um gelesen zu werden. Dafür ist es vor allem wichtig, die Perspektive der Lesenden antizipieren und Kohärenz generieren zu können (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2014).

3. Es ist notwendig, kurze und substanzielle Texte schreiben zu können

Es ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Texte, die Menschen schreiben und dann in der Regel online publizieren, kommunikativen Zwecken folgt. Nun hatte aber der WWW-Pionier Jakob Nielsen bereits 1997 in einer Studie mit dem Titel „How Users Read on the Web“ festgestellt: „They don’t. People rarely read Web pages word by word; instead, they scan the page, picking out individual words and sentences“ (Nielsen, 1997). Um in einer solchen Rezeptionskultur mit seinen kommunikativen Zielen durchdringen zu können, ist es nicht nur wichtig, die Perspektive der Lesenden zu antizipieren und Kohärenz zu generieren (vgl. oben), sondern eben auch kurz und substanziell zu schreiben.

Lobin (2014, S. 142) empfiehlt in seiner schon angesprochenen Monographie mit Rekurs auf Nielsen (1997), dem gängigen Rezeptionsverhalten durch

3 <https://www.bundestkanzleramt.gv.at/dam/jcr:7b9e6755-2115-440c-b2ec-cbf64a931aa8/RegProgramm-lang.pdf>, abgerufen am 8.3.24

4 https://images.derstandard.at/20070109/regierungsprogramm_09012007.pdf, abgerufen am 8.3.24

- die Hervorhebung von wichtigen Wörtern
- das Einfügen von Zwischenüberschriften
- das Schreiben kürzerer Texte (vgl. Rödel, 2020, zur Relevanz für schulische Kontexte)
- den Beginn mit der Schlussfolgerung (der Quintessenz)

gerecht zu werden. Gerade durch die letzte Anweisung könne man als Autorin oder Autor sicherstellen, dass die Lektüre ausdünnen kann, ohne dass die Leserinnen und Leser Gefahr laufen, die Kernaussage nicht zu rezipieren. Interessant ist, dass das einer Entwicklung entspricht, der Presstexte im Journalismus schon seit vielen vordigitalen Jahrzehnten unterliegen: Das Wichtigste soll ganz knapp vorneweg gestellt werden, die ausführlicheren und nebensächlicheren Informationen erst in die zweite Hälfte des Texts. Symbolisiert wird das gerne durch eine Pyramide (vgl. Ohler & Schwiesau, 2016). In der Schule könnte das in ganz traditionellen Schreibformen wie dem Bericht oder der Inhaltangabe (Textzusammenfassung) konsequent eingeübt werden.

Welcher Vorschlag für die Praxis ließe sich daraus ableiten? Eine entsprechende Schreibübung im Kontext der Hochschule wäre das *abstract writing*. Dabei geht es darum, zu einem wissenschaftlichen Text oder Textausschnitt einen eigenen Abstract zu schreiben, der Methode, Anlage und zentrale Ergebnisse auf den Punkt bringt. Voraussetzung dafür ist es, den wissenschaftlichen Text erst zu durchdringen, um dann dessen Substanz herausarbeiten zu können. Mit Rekurs auf gängige schreibdidaktische Verfahren (vgl. Rödel, 2024) wäre es vorstellbar, zuerst vorliegende Abstracts zu bereits besprochenen Texten gemeinsam hinsichtlich der Frage zu diskutieren, wie sie funktionieren. Das ist möglich, indem man sowohl analysiert, was die Autorin bzw. der Autor jeweils macht (z. B. das zentrale Ziel vorstellen) und wie oder mit welchen Worten und grammatischen Konstruktionen sie bzw. er das tut.

4. Es ist notwendig, Texte schnell erfassen zu können, sie aber gegebenenfalls tief durchdringen zu können

Angesichts der steigenden Textmenge scheint es aber nicht nur geboten, seine Gedanken kurz, präzise und substantiell auf den Punkt zu bringen. Eine andere Konsequenz besteht darin, Texte schnell erfassen zu können. Wer das im eben umrissenen Kontext eingeübt hat, kann sich auch Strategien zurechtlegen, wie das gelingt – zum Beispiel durch genaue Lektüre der ersten Zeilen, die die Quintessenz beinhalten, und die Suche nach *keywords* (Schlüsselwörtern) für die Argumentation. In diesem Zusammenspiel wäre es potenziell auch möglich, zumindest eine kritische Haltung einzunehmen. Wie notwendig das ist, zeigt sich bei der oft beiläufigen Rezeption von Kurz- und Kürzesttexten in den sogenannten sozialen Medien, zum Beispiel bei diesem Tweet von X-Eigner Elon Musk vom 2. März 2024:

I always wondered why NATO continued to exist even though its nemesis and reason to exist, The Warsaw Pact, had dissolved. — Elon Musk (@elonmusk, 2.3.24)

Die Argumentation von Musk wirkt auf den ersten Blick stringent, obwohl sie auf einem klassischen Argumentationsfehler beruht: Der Warschauer Pakt war eine Reaktion auf die Gründung der NATO. Er kann also nicht der Grund gewesen sein, warum die NATO existiert. Wir sollten also in der Lage sein, auch beim schnellen Erfassen einen Text und seine Argumentation so tief zu durchdringen, um ihn kritisch analysieren zu können. (Dieses Beispiel deckt zugleich auf, dass wir für diese kritische Analyse auch auf zusätzliches Wissen zurückgreifen müssen.)

Die Stavanger-Erklärung (2019) hat den Finger in diese Wunde gelegt: Die im Digitalen gängige Rezeptionshaltung, die Langsamkeit und Lernen verhindere (vgl. Rosebrock, 2019), beraubt uns der Möglichkeiten des „tiefen“ Lesens (*deep reading*). Die bedeutendsten Expertinnen und Experten im Bereich der Leseforschung plädieren in der Stavanger-Erklärung dafür, Lernende beim „tiefen Lesen“ digitaler Texte zu unterstützen und auch Print-Texte immer wieder zur Verfügung zu stellen.

Welcher Vorschlag für die Praxis ließe sich daraus ableiten? An diesem Punkt wäre natürlich die Notwendigkeit der Förderung allgemeiner Lesestrategien zu erwähnen (vgl. Rosebrock & Nix, 2020). Darüber hinaus bietet es sich aber sowohl in Schule als auch Hochschule an, zur Auswertung langer, komplexer Texte flankierende Aufgaben zu formulieren, die Lernende in die inhaltliche Struktur dieser Texte mit hineinnehmen. Diese Aufgaben können dann gleichzeitig die Grundlage der diskursiven Auseinandersetzung (im Schulunterricht oder im Seminar) sein.

In schulischen Kontexten ist es sinnvoll, immer wieder exemplarisch multiple bzw. multimodale Texte (also z. B. Bild-Text und Film-Text-Kombinationen) als intensiven Betrachtungs- und Analysegegenstand zu etablieren. Das ist grundsätzlich nicht allein im Fach Deutsch möglich; bspw. könnte das Einleitungsbeispiel (vgl. Abb. 1) im Fach Religion oder Ethik verhandelt werden. Konzentriertes und kritisches Lesen kann so gerade in digitaler Umgebung als Teil der Informationskompetenz ausgebaut werden.

5. „Didaktische Gattungen“ der Schule sollten gerade auf ihr Kompetenzprofil hin geprüft werden

Das Konzept der „didaktischen Gattung“ ist mit Feilke (2015) anzusetzen, um schulische Schreibformen abzubilden. Diese bedienen sich „transitorischer Normen“. Das heißt: Diese Norm wird vermittelt „in dem Bewusstsein, dass sie wieder aufzugeben und zu überwinden“ ist (ebd., S. 129). Er vergleicht sie mit dem „Schneepflug“, den man lernt, um das Skifahren zu lernen (ohne später den „Schneepflug“ benutzen zu müssen). Man kann das also so veranschaulichen: Schülerinnen und

Schüler erlernen die Schreibform der Erörterung, um das Argumentieren zu lernen. (Trotzdem bleibt zu betonen, dass es freilich auch andere Formate gibt, in denen das Argumentieren gelernt werden kann.)

Auf einem Workshop zum Einsatz von Text-KI wie ChatGPT (vgl. Ausblick) im Deutschunterricht haben Kolleginnen und Kollegen darüber diskutiert, ob die Inhaltsangabe noch eine zeitgemäße Schreibform sei. Das erste zentrale Argument in dieser Diskussion war, dass die Inhaltsangabe als Schreibform durch Text-KI obsolet wird – die KI wird Texte zunehmend besser zusammenfassen können als Schülerinnen und Schüler. Ein zweites Argument lautete, die Inhaltsangabe unterfordere Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I, wenn sie vorher schon agil in (digitalen) Projekten gearbeitet haben.

Wenn man die Inhaltsangabe allerdings als didaktische Gattung sieht, muss man diesen Argumenten ein anderes Argument gegenüberstellen: Denn die didaktische Aufgabe der Inhaltsangabe ist es dann nicht zu vermitteln, wie eine Inhaltsangabe geschrieben wird, sondern die Kompetenzen zu schulen, die dafür notwendig sind. Das sind die Fähigkeiten zur Entnahme der relevanten Informationen aus einem Text, zur Abstraktion, der Reduktion auf die wesentlichen Inhalte und zur verdichteten Wiedergabe in eigenen Worten. Wir haben an verschiedenen Stellen dieses Beitrags gesehen, dass das allesamt Fähigkeiten sind, die für digitales Arbeiten eine ganz wesentliche Bedeutung einnehmen. Es stellt sich also – ähnlich wie beim Berichten – die Frage, ob es wirklich plausible Argumente dafür gibt, diese Schreibform aus dem schulischen Arbeitsprogramm zu streichen.

Es ist also sinnvoll, die etablierten didaktischen Gattungen daraufhin zu evaluieren, ob sie einen Beitrag zu Kompetenzen leisten können, die beim digitalen Lesen und Schreiben von Bedeutung sind. In der bisherigen Darstellung haben sich dabei Informationsentnahme und -bewertung, Reorganisation von Wissen, Abstraktion, Wiedergabe in eigenen Worten oder präzise und knappe Formulierungen als wichtige Faktoren herausgestellt.

Welcher Vorschlag für die Praxis ließe sich daraus ableiten? Klassische Schreibformen können durch die Einbindung in digitale Kommunikationsanordnungen neu situiert werden. In Rödel und Alfia (2022) ist ein Schulversuch dokumentiert, der die Gegenstandsbeschreibung auf diese Weise neu situiert hat. Aufgabe war, eine E-Mail bzgl. eines verlorenen Gegenstands ans Fundbüro zu schreiben. Anstatt ein Fahrrad (wie traditionell in dieser schulischen Gattung üblich) so genau wie möglich zu beschreiben, erforderte es die Kommunikationssituation, die wesentlichen Merkmale zu nennen, anhand derer der Gegenstand im Fundsachenmanagement sicher erkannt werden kann. Die digitalen Texte fielen kürzer aus, was zur Folge hatte, dass die sprachliche Form des Texts im Unterricht besser vorbereitet werden konnte. Im Test gelang es daraufhin fast allen Schülerinnen und Schülern, eine funktionale E-Mail zu verfassen.

6. Schreiben trägt entscheidend zur Aneignung von Wissen und Durchdringung von Zusammenhängen bei

Schreiben kann also nicht nur als Werkzeug des *Ausdrucks* gefasst werden, es wird auch in Prozessen der *Aneignung* relevant; angesprochen wurde die heuristische oder epistemische Funktion des Schreibens: Die meisten Menschen haben schon einmal die Erfahrung gemacht, dass sie beim Schreiben Gedanken sortiert oder neue Einsichten gewonnen haben.

Diese Erfahrung bestätigt sich in experimentellen und quasi-experimentellen Studien, die das Schreiben als Werkzeug des Lernens fokussieren. Graham et al. (2020) werteten in einer Metaanalyse 56 dieser Studien aus und stellten fest, dass Schülerinnen und Schüler, die mit Schreibaktivitäten im Unterricht gelernt hatten, bei der Wiedergabe von Wissen, dem Verständnis und der Anwendung von Inhalten signifikant besser abschnitten. Für das Schreiben als Werkzeug zur Förderung der Lernleistung ermittelten sie die höchste Effektstärke – ein Ergebnis, das sich durch unterschiedliche Jahrgangsstufen und Fächer hindurch als stabil erwiesen hat. Dabei wurde die Erstellung von Grafiken (wie Mind-Maps etc.) in ihrer Effektstärke durch das informierende und vor allem das argumentierende Schreiben deutlich übertroffen (ebd., S.207f.). Wir können also folgern, dass das Schreiben von Texten – in allen Fächern – für den Erwerb von Wissen und die Durchdringung von Zusammenhängen ein wirksames Hilfsmittel ist (z.B. für den Mathematikunterricht Zindel und Prediger, 2022, mit Verweis auf alle Fächer Busse, 2022).

Welcher Vorschlag für die Praxis ließe sich daraus ableiten? Grundsätzlich können Schreibsettings immer auch als Lernsettings gestaltet werden.⁵ Die Erstellung eines Blogs oder eines Wikis kann in allen Fachrichtungen sowohl an der Schule als auch an der Hochschule so konstruiert werden, dass sie Wissenserwerb und Schreibtraining miteinander verbindet (vgl. Dürscheid & Rödel, 2022). An der Hochschule hat es sich zudem bewährt, wissenschaftliche Texte exzerpieren zu lassen, um sie besser verstehen zu können.

7. Textorientiertes Schreiben im Netz schließt an die curriculare Progression des Schriftspracherwerbs an: Die „Pflicht zur Kohärenz“ bleibt zentral

Schreiben im Netz, das haben wir bislang stillschweigend vorausgesetzt, sieht ganz anders aus als beispielsweise das Schreiben in den 1980er Jahren. Die Domänen der Schriftlichkeit haben sich ausgeweitet: Sie haben Situationen erfasst, in denen man einst nur mündlich (z.B. über ein Telefon) oder gar nicht kommunizieren

⁵ Die oben referierten Ergebnisse beziehen sich dabei auf Schreibsettings, in denen textorientiert (vgl. 7.) geschrieben wird. Ob interaktionsorientiertes (vgl. 7.) Schreiben z.B. im Messenger ähnliche Lerneffekte haben kann, ist empirisch m. W. noch nicht untersucht worden.

konnte. Um diese Vielfalt erfassen zu können, hat sich in der Linguistik dafür die Unterscheidung zwischen *interaktionsorientiertem Schreiben* und *textorientiertem Schreiben* im Netz etabliert (vgl. Storrer, 2018).

Diese Unterscheidung betrifft eher die Haltung beim Schreiben als das Textprodukt selbst: Im Messenger (und meist auch in den sogenannten sozialen Medien) sind wir uns bewusst, dass Kommunikationspartner auf unseren Text sofort antworten können. Das hat für Schreibende eine ganz andere Qualität als eine Kommunikation, die „ohne weitere unmittelbare Interaktion zwischen Schreiber und Leser“ (Storrer, 2018, S. 228) auskommen muss. Jene zuletzt genannten Texte, die das textorientierte Schreiben repräsentieren, entstehen in einem eher asynchronen Kontext und richten sich meist an ein nicht näher bekanntes Publikum. Es ist wichtig, dass sie „aus sich heraus“ verständlich sind. Dazu zählt auch eine Orientierung an den gängigen schriftsprachlichen Normen (vgl. Rödel, 2020, S. 102).

Interaktionsorientiertes Schreiben wird von Schülerinnen und Schülern weitgehend ungesteuert erworben (z. B. Beißwenger, 2016, S. 62). Es sollte in der Schule vor allem Reflexionsgegenstand sein (vgl. Rödel, 2020, S. 50–52), was einen *impact* auf die Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden im Normalfall einschließt.⁶ Die Notwendigkeit, Bild-Text- oder Film-Text-Kombinationen gerade in den sogenannten sozialen Medien zu thematisieren, hat dieser Beitrag schon mehrmals angesprochen. Textorientiertes Schreiben im Netz schließt hingegen an die curriculare Progression des Schreibens in der Schule an, da es vergleichbare Erwartungen an Sprach- und Textnormen stellt: Vor allem bleibt die „Pflicht zur Kohärenz“ beim Schreiben zentral (vgl. Rödel, 2020, S. 131–132).

Welcher Vorschlag für die Praxis ließe sich daraus ableiten? Innerhalb der etablierten Progression schulischer Schreibaufgaben lässt sich textorientiertes Schreiben im Netz auf der Grundlage von Hypertext (vgl. Storrer, 2012) problemlos abbilden. Für eine Textdidaktik besonders relevant ist die Klärung der funktionalen Rahmenbedingungen, die durch die Fragen, *warum, mit welchem Ziel und für wen* ein Text geschrieben wird, zu umreißen sind (vgl. das Konzept der profilierten Schreibaufgaben, Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010). In der Praxis zeigt sich, dass Schreibende flüssiger formulieren, wenn sie einen Adressaten konzeptualisieren (Linnemann, 2019), und dass sie kohärenter schreiben, wenn sie sich über das Ziel ihres Texts im Klaren sind.

Ausblick: Text-KI, Hypertext und wissenschaftliches Schreiben

Das Jahr 2023 hat bei vielen Menschen den Eindruck hinterlassen, dass mit der Veröffentlichung von ChatGPT der Siegeszug der Künstlichen Intelligenz endgül-

⁶ So plädiert z. B. Peter (2023, S. 828–829) in einer schlüssigen Analogie zum Lernbereich *Sprechen und Zuhören* dafür, auch das interaktionsorientierte Schreiben als eigenen Lern- und Erwerbsgegenstand in der Schule zu betrachten.

tig begonnen hat. Doris Weßels, Wirtschaftsinformatikerin an der FH Kiel, hat mit verschiedenen Mitstreiterinnen wiederholt das „Ende der Hausarbeit“ ausgerufen (z. B. Bach & Weßels, 2022). Für die Schule drängt sich die Frage auf, warum Schülerinnen und Schüler überhaupt noch Texte schreiben sollen (eine Diskussion verschiedener Argumente findet sich bei Rödel, 2023). Müller und Fürstenberg (2023, S. 336) argumentieren dazu kritisch:

Indem GPT nichts als die bedingten Auftretenswahrscheinlichkeiten von Wörtern im Kontext anderer Wörter reproduziert, produziert es in Reinform [...] inhaltsleere, wahrheitsindifferente sprachliche Phrasen. (Müller & Fürstenberg, 2023, S. 336)

Dennoch arbeitet Text-KI beeindruckend gut. Steinhoff (2024) arbeitet heraus, dass sie im Schreibprozess als *Ghostwriter* (die Erstellung des Texts wird an die KI ausgelagert), als *Schreibpartner* (die KI liefert Anregungen und ggfs. Textteile) und als *Schreibtutor* (die KI gibt Feedback und Überarbeitungshinweise) fungieren kann. In der Schule ist nach Steinhoffs Analyse vor allem der Einsatz als Schreibtutor vielversprechend. Klar ist: Ohne fundiertes Textmetawissen (z. B. über Fragen der Zielsetzung und Situierung des Schreibens, vgl. 7.) kann man Text-KI kaum sinnvoll einsetzen (vgl. Ott, 2023).

Bislang noch wenig beachtet ist das Potenzial, das im hypertextgestützten Schreiben steckt, wenn es um die Propädeutik des wissenschaftlichen Schreibens geht. Online ist es möglich, durch Hyperlinks intertextuelle Verbindungen zu markieren, zum Beispiel, indem Schreibende mit Rekurs auf die Ergebnisse aus einer Studie ein Argument entwickeln. Diese Nachweismöglichkeit ist kompatibel mit der Nachweiskultur des wissenschaftlichen Schreibens (ausführliches Beispiel vgl. Rödel, 2020, S. 127–129). Das bedeutet nicht, das Schreiben wissenschaftlicher und digitaler Texte sei das Gleiche. Beide Arten des Schreibens setzen aber identische Strategien beim Bezug auf externes Material ein. Zielt also das schulische Schreiben einen digitalen Text an, wäre es möglich, durch das Setzen von Hyperlinks wichtige Strategien auch für das wissenschaftliche Arbeiten zu erlernen.

Literatur

- Bach, S. & Weßels, D. (2022). *Das Ende der Hausarbeit*. <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/kuenstliche-intelligenz-und-pruefungen-das-ende-der-hausarbeit-18545759.html>
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–209). Duisburg: Gilles und Francke.

- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–53). Münster: Waxmann.
- Beißwenger, M. (2016b). „Schriftliche Kommunikation im Netz“. In U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), *Deutsch digital*. Bd. 2: Praxis (S. 58–67). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 73–93). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Busse, V. (2022). Schreiben fachübergreifend fördern. Einführung und theoretische Grundlagen. In V. Busse, N. Müller & L. Siekmann (Hrsg.), *Schreiben fachübergreifend fördern* (S. 6–20). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Feilke, H. (2015). Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. *Didaktik Deutsch*, 38, 115–136. <https://doi.org/10.25656/01:17148>
- Graham, S., Kihara, S. A. & MacKay, M. (2020). The Effects of Writing on Learning in Science, Social Studies, and Mathematics. A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179–226. <https://doi.org/10.3102/0034654320914744>
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). (2021). *Unterrichtsreihe Selbstbestimmt im Netz: Lernreise Fake News*. <https://www.boell.de/selbstbestimmt-im-netz>
- Linnemann, M. (2019). “Anticipation of Audience during Writing”. In E. Lindgren & K. P. H. Sullivan (Hrsg.), *Observing Writing. Insight from Keystroke Logging and Handwriting* (S. 326–345). Leiden: Brill.
- Lobin, H. (2014). *Engelbarts Traum. Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Maiwald, K. (2023). Digitale Textkompetenz als Bildungsaufgabe in einer Kultur der Digitalität. *Mitteilungen des DGV*, 70(4), 359–372. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.359>
- Müller, H. & Fürstenberg, M. (2023). Der Sprachgebrauchsautomat. Die Funktionsweise von GPT und ihre Folgen für Germanistik und Deutschdidaktik. *Mitteilungen des DGV*, 70(4), 327–345. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.327>
- Nielsen, J. (1997). *How Users Read On The Web*. <https://www.nngroup.com/articles/how-users-read-on-the-web/>
- Ohler, J. & Schwiesau, S. (2016). *Nachrichten – klassisch und multimedial. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Ott, C. (2023). Bildung in der digitalen Welt: Rückwirkungen generativer künstlicher Intelligenzen auf den Deutschunterricht. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70(4), 382–392. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.382>
- Peter, K. (2023). Bilder im Schreibunterricht: aktuelle schreibdidaktische Perspektiven. *Erziehung & Unterricht*, 173(9–10), 823–832.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2002). Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In P. R. Portmann-Tselikas & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. (S. 13–43). Innsbruck: Studienverlag.

- Portmann-Tselikas, P.R. & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 39, 5–16. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2008.39>
- Rödel, M. (2020). *Schule, Digitalität & Schreiben. Impulse für einen souveränen Deutschunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rödel, M. & Alfia, T. (2022). *Digitales Schreiben im Deutschunterricht. Eine Handreichung und Diskussionsbasis für Lehrkräfte am Beispiel der Gegenstandsbeschreibung*. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/93436/>
- Rödel, M. (2023). ChatGPT und Textkompetenz. Wie sieht die Zukunft des Schreibens in der Schule aus? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands*, 70(4), 373–381. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.373>
- Rödel, M. (2024). „Unterricht(en) mit Textprozeduren. Gestaltungsoptionen im Vergleich.“ In H. Feilke, E. Grundler, S. Rezat & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Textprozeduren in Spannungsfeldern* (S. 151–172). Tübingen: Stauffenburg.
- Rosebrock, C. (2019). *Zeit im Lesen*. Saarbrücken: Vortrag auf dem 26. Germanistentag (23.09.2019).
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Rüßmann, L. (2018). *Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Schilcher, A. & Wild, J. (2018). Lesen. Eine Schlüsselkompetenz im interdisziplinären Forschungsdiskurs. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Bd. 3: Forschungsfelder (S. 163–184). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stavanger-Erklärung (2019). *The Stavanger Declaration on the Future of Reading*. <https://ereadcost.eu/stavanger-declaration/>
- Steinhoff, T. (2024 i. E.). Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner. Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel von ChatGPT. In C. Albrecht u.a. (Hrsg.), *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*.
- Storrer, A. (2012). „Neue Text- und Schreibformen im Internet: Das Beispiel Wikipedia“. In J. Köster & H. Feilke (Hrsg.), *Textkompetenzen für die Sekundarstufe II* (S. 277–306). Freiburg: Fillibach.
- Storrer, A. (2018). „Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet“. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 219–244). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Zindel, C. & Prediger, S. (2022). Schreiben fördern und Verständnis fördern. In V. Busse, N. Müller & L. Siekmann (Hrsg.), *Schreiben fachübergreifend fördern* (S. 213–233). Hannover: Klett Kallmeyer.

